

# 「養成」「採用」のプロセスにおける教育実習の役割

A role of Teaching Practice on the process of “Teaching Training in University”  
and “the selection Test System of Teacher candidates”

布 村 育 子

NUNOMURA, Ikuko

## 1 問題意識の所在

教員の「養成」「採用」「研修」のプロセスは、教師教育を考える際の最も基本的な研究対象である。今日においても、例えば「教職実践演習」(養成)のカリキュラム開発や、「免許更新制」(研修)の是非について多くの議論があることは、この基本的プロセスが、研究の所与の条件として受け入れられている証であるともいえる。また、この「養成」「採用」「研修」のプロセスが、今日複雑な様相を呈している点においても、ある種の了解が研究者のなかには存在していると思われる。例えば通常、「養成」を担うのは、大学であると考えることができようが、今日、東京都の「教師塾」に代表されるように、各自治体が「養成」を担う現象が増加している。このような現象はこれまでの「養成」の主体が変化することを意味するため、教員養成の質保証を考える際には、看過できない問題といえる。つまり、先に述べた「養成」「採用」「研修」の複雑な様相には、「養成」「採用」「研修」におけるそれぞれの主体が、明確ではないという点にも、原因のひとつがあるように思われる<sup>1</sup>。

本論ではさらに、その主体の不明確さを呈

している問題として、「養成」段階における教育実習を考えたい。

## 2 目的

改めて言うまでもないが、教育実習は、教育職員免許法で義務付けられた教員免許状を取得するための必修単位である。実習先の確保、実習までの心構えの指導、教科指導は、実習事前・事後指導を含めて大学が担うのが常である。しかし、実際の教育実習は、実習先の各幼稚園・小学校・中学校・高等学校に学生の指導を「お願い」し、学生は実習に「行かせて頂く」といったようなスタンスをとらざるをえない。そもそも、教育実習が、法規的に定められた単位であることを考えれば、「お願い」される教育実習校もまた「養成」の主体であると考えられることができる。つまり、教育実習とは、大学が主体として考える履修単位のひとつ、という意味だけではなく、各実習先の学校もまた、主体となって行う実践経験の場であるといえるであろう<sup>2</sup>。

いま、この自明ともいえる教育実習の捉え方を敢えて強調したのは、教職課程を担当する筆者にとって、教育実習において、実習先から求められる「学生」の資質能力と、大学

---

キーワード：教員養成、教育実習、中央教育審議会答申

Key words: Teacher Training in University, Teaching Practice, Reports by the Central Council for Education

が他の教職課程科目の中で目指す「教員」の資質能力に、若干の差異が認められるような場面を多く経験したからである。例えば教育実習を行った学生が、教職に対する「情熱」を強める、といったことは、よく言われることではあるのだが、そのような「情熱」が、「大学での勉強なんてくだらない、教員になるには、教育実習で経験したような実践的な勉強が大切だ」といった、誤った「情熱」となる場合がある。このような感覚をもつ学生の輩出は、大学教育にとっても、実習を担う各実習校にとっても、建設的な教員養成とはいえない。では、なぜ学生はこのような感覚を持つのだろうか。筆者は、この問題を考える際にも、「養成」の複雑な様相—「養成」の主体の不明確さが関係しているように思う。この複雑さによって、大学が目的とする、教員としての資質能力の「養成」と、実習校が求める「実習生」の資質能力に、差異が生じているのではないと思われる。筆者はこの疑問に一定の「答え」を出すために、本論の目的を以下のように設定した。

- ① 教育実習において「学生」に求められている資質能力とは何かを再確認する。
- ② ①で確認された資質能力が、「人物評価重視」を標榜する国の教員「採用」方針に後押しされている構図を検討する。
- ③ ①と②を踏まえて、「養成」から「採用」に至る過程において「教育実習」がどのような役割を果たすのが妥当であるのかを考察する。

### 3 方法

前章で述べた目的のために、本論では以下のような方法をとる。

関東私立大学教職課程研究連絡協議会、実

習研究部会では、2003年度から、各教員養成大学、実習校に、アンケート調査を行ない、教育実習生に求められる資質能力について研究を重ねている。2009年には、この結果を、全国私立大学教職課程研究連絡協議会第29回研究大会において発表している。筆者もこの研究部会に2008年度から参加しているため、本論ではこの調査結果を援用し、第1の目的である、教育実習校が「学生」に求めている資質能力を確認する作業を行いたい。その際、この調査結果を、さらに精査し、論文と発表形式のレジュメにまとめた、富江一川島の研究（2008 2009）に多くを拠ることになる。

この研究結果の再確認を終えた後に、本論の第2の目的である、「人物評価重視」を標榜する国の教員「採用」方針を、文部科学省（文部省）の答申をもとに整理する。ここで、文部科学省（文部省）の答申内容を整理するのは、「採用」を担う各自治体の「採用」が、近年、人物評価重視に偏り、その偏りを、国が評価するかのような文言が散見できるからである。もちろん、文部科学省の動向を整理するだけでは、「採用」の方針を整理したことにはならない。例えば地方自治体の「採用」方針は、教師をめぐる様々な事件と、それに対するメディアの反応によって決定する場合もある。しかし今回は、論を簡潔にするために、この方法によって、現在の「採用」の方針を「人物評価重視」というキーワードから検討したいと考えている。

### 4 教育実習校が、「学生」に求める資質能力

では、これより本論を展開する。まずは、先に述べたように、関東私立大学教職課程研究連絡協議会、実習研究部会の調査結果を再

「養成」「採用」のプロセスにおける教育実習の役割

確認する作業を行なう。調査概要については、富江一川島（2008 2009）が詳解しているためここでは簡単に述べるに留める。

調査時期：2008年11月

調査方法：郵送法（関東地区1都9県255校に発送）

調査対象：回答校内訳（表1）

表1 回答校内訳

公立			私立	計
小学校	中学校	高校	中高	147 57.6%
27 45.0%	63 63.0%	30 60.0%	27 60.0%	

富江英俊・川島眞「教育実習の諸問題 実習生受け入れ校アンケートから」（2009）発表レジュメより抜粋

この調査結果から得られた、教育実習校からの、大学への「苦情・要望」を再掲する。（下図表3-7）

富江・川島は、調査結果から、実習生に関

する大学への「苦情・要望」として、以下の3点をまとめている。①教員志望の学生を送って欲しい、②教科指導等の徹底、③社会人としての基本的マナー、心構え指導の徹底、である。①を、「教員志望であること」、②を「教科指導力があること」、③を、「社会人としての常識が備わっていること」と言い直せば、この3点は、教育実習校が「学生」に求める資質能力と考えることもできよう。ここで、興味深い点として指摘しておきたいのは、上記3点が、純粋に大学の中だけで育まれる「資質能力」ではないという点、つまり、当該学生の、大学入学以前までに形成された性格傾向や、将来像と言った、明確にその形成時期を特定できない「資質能力」に着目して述べられている点である。

例えば、「教員志望」という将来像は、大学の教職課程の学習の中から育まれる場合があったとしても、そもそも、教職課程を履修

苦情・要望（図表3-7）

項目	計	小	中	高	私立	下記を含む
教員志望の学生を送って欲しい	27	3	11	5	3	目的意識を持った学生／教員としての適性を見極めてから出して欲しい
教科指導等の徹底	16	2	4	3	7	指導案が書けない／教材研究への取り組み方／教壇実習に耐える学力／基礎学力を付けて欲しい
社会人としての基本的マナー、心構え指導の徹底	14	4	6	2	2	学校という職場にふさわしい頭髪、服装、言動が取れるよう指導願いたい（アルバイト先とは違う）／職場で働くという意識をもたせる／学校のきまりをしっかりと守るように指導して欲しい
（その他）						
書類、事務的手続きに関する要望	8	1	3	4	0	評価項目の数／用紙サイズ統一／指導教諭記入は最低限に
実習中に大学から訪問して欲しい	3	2	1	0	0	
受入れ校におまかせという大学の態度	謝礼はあるべき					
実習日程を学校の都合優先に	実習は付属校、系列校で					
教授が威張っている	実習後その学生がどうなったかを教えて欲しい（教授受験、進路）					
実習手続きの指導の徹底	麻疹の抗体検査への対応がまちまちで困る					

学校数 147 27 63 30 27

富江英俊・川島眞「教育実習の諸問題 実習生受け入れ校アンケートから」（2009）発表レジュメより抜粋

している事実から考えると大学入学以前に形成されている将来像であって、「キャリア教育」が初等教育段階から始められている現在では、高校卒業時に「学校の先生になりたい」といった「素朴」な将来像をもっているのは稀有なことではないだろう<sup>3</sup>。また「教科指導の徹底」は、模擬授業の指導や場面指導を大学の「教科教育法」の中で行うとしても、授業に資するための「学力」といったものは、高等学校までの学習によって培われているものであるともいえる。もし、その学生の「教科指導に資する学力」が適切ではなかった場合、大学4年間の「学習の成果」を問われるのは当然であったとしても、母校実習が慣例化している現在、学生が在籍していた高等学校における「学習の成果」もまた、問われてよいのではないと思われる。さらに、「社会人としての常識」は、特に教員志望の学生だけに問われるものではないと思うが、このような生活習慣と密接な関わりをもつ教育機会は、大学教育においてではなく、それ以前の学校の中や、家庭教育の中に多く存在していたと思われる。

多忙な教育現場で、カリキュラムを変更してまで教育実習を行っている現状を考えれば、教育実習校の「大学」に対する要望・苦情は当然である。しかし、求められている学生の「資質能力」は、大学教育だけで育まれるものではない点は強調しておきたい。

ではここで、さらに本論の問題点を明確にするために、教育委員会に対して行われた別の調査結果を検討したい。藤本（2005）は、各自自治体の教育委員会に対する調査結果から、教育委員会が考える「教員に求められる能力」をまとめている。「教育委員会」は「採用」の主体であり、本論において「養成」と「採

用」のプロセスを考える際に、この調査結果は大変重要な示唆を与えてくれる。以下は、教育委員会の考える「教員に求められる能力」のうち、大学で養成すべきとされる能力をまとめた表の再掲である。左が求められる能力の項目であり、右側の数値は回答した教育委員会の数である。

表1.2.1 大学における教職課程教育の段階

教科の専門的知識・技術	21
社会的・日常的な常識	18
基礎的教養	17
教育に関する体系的知識	6
子ども理解	5

藤本典裕「採用試験」（2005）より抜粋（37P）

この表と、先に述べた調査結果を比較してみる。教育実習校が、最も求めていた「学生」の資質能力であるところの「教員志望であること」については、教育委員会が考える「教員に求められる資質能力」の結果には表れてこない。だが、「教科指導力」を「教科の専門的知識・技術」に、「社会人としての常識」を「社会的・日常的な常識」と重ねあわせて考えれば、教育実習校が求める資質能力と、教育委員会が学生に求める資質能力の整合性を考えることはできそうである。つまり、本調査からは、「採用」の主体である「教育委員会」もまた、大学のカリキュラムの中だけでは育まれにくい学生の資質能力を大学の「養成」に求めている、ということが確認できると思われる。

では、なぜ、教育実習校や教育委員会は、このような「資質能力」を「大学」（養成）に求めるような構図ができあがっているのだろうか。筆者は、近年の「採用」における「人物評価重視」の傾向に、その原因の一端

があるよう思われる。言うまでもなく、教員は、競争試験を受けて教員になるのではなく、「選考」によって教員になっていく。「選考」は学科試験だけではなく、面接試験・論作文試験・模擬授業の評価といったような多様な方法によって行われているのではあるが、この「選考」の基準が、近年「人物評価重視」の傾向にあることが認められている<sup>4</sup>。すなわち、教育実習校は、「採用」における「人物評価重視」を、前倒しにして、学生を評価している可能性が考えられる。この構図は、「養成」から「採用」へ至るプロセスとしては、連続的であると言えるかもしれない。だが、注意したいのは、「養成」段階における大学教育は「教育実習」だけを行っているのではないという点である。にもかかわらず、「教育実習」と「採用」のプロセスが連続的であることによって、「人物評価重視」が、教員になろうとする学生からも、実習を担う教職課程の教員からも、問題視されないような構図ができあがっているように思われる。だが、ここでもう少し本質的な問題を考えたい。その問題とは、現在、「人物評価重視」によって「本当に」採用が行われているのか、という点である。

## 5 需給関係に左右される「採用」

山崎（1998）は、その著書の中で、戦後から1996年までの採用試験の動向を振り返り、その「選考」が「倍率」や「需給関係」によって左右されている様を指摘している。つまり、教員採用試験とは、受験者の資質能力を「選考」している試験であると言い切ることはできず、地方自治体の教員数の補充という現実的な要請が「選考」を左右していることになり、その結果、Aの自治体で「資質能力」を「選

考」された受験者が、Bの自治体では不合格になるという事態が起こっている。これは、1996年以後の教員採用試験においても変わらぬ傾向であり、「団塊の世代」が退職を迎えたここ数年においては、かつて「選考」されなかった受験者であっても、競争倍率の低い都道府県においては、「選考」されるという事態が起こっている。しかも「選考」する主体は、教育委員会であり、2008年度に発覚した大分県の教員採用試験をめぐる不正事件を例にとるまでもなく、「選考基準」の不透明さが常に採用試験にはつきまとっている。教育委員会は、「個人面接」「集団面接」「論作文」といったような様々な試験方法によって、「人物評価重視」の「選考」を行っていることを強調するのであるが、それらの「選考」が、客観的な評価を行う第三者機関ではない以上、例えば「選考基準」が公表されても、「選考」者の主観が限りなく反映されてしまうのが現在の教員採用試験制度である。

つまり、教員採用試験とは、「人物評価重視」の「選考」を行っていると言い切ることはできず、その「選考」は、採用試験の倍率や教員の需給関係、地方教育委員会のシステムと言った、現実的な側面が影響して行われている面が大きく、したがって、ここまで述べてきたように、教育実習校や教育委員会は、「人物評価重視」を強調したとしても、その観点から語られる「教員養成」が、実質的に「採用」と接続しているわけではないのである。

では、なぜ、このような「人物評価重視」が、「採用」において、重視されるようになったのであろうか。次章では、この「人物評価重視」の「採用」がどのように強調されてきたのかを、戦後の文部科学省の答申を振り返り、確認していきたい。

## 6 人物評価重視の採用

戦後、「教員」の「採用」について最も早く言及した答申は、1958（昭和33）年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」であろう。この答申では、大学で「養成」された卒業生を、「全員教員に採用されるよう措置する。そのため（ト）に掲げる機関において調整を行うほか、卒業者に対し就職指定の制度を考慮する必要がある。」（3. 教員養成を目的とする大学における養成（4）国立の教育大学（学部）（へ）卒業者の取扱い）と述べられており、「養成」と「採用」の接続が強調されている。陣内（2005）は、その著書の中で、「養成」「採用」「研修」の歴史的変遷を、特に東京都及び東京学芸大学を事例としてまとめている。その中で、この時期以降の東京学芸大学の就職状況を調査し、「昭和50年代の初頭まで、東京学芸大学における就職状況は極めて順調で、教員就職志望者のほとんど百パーセントが、卒業と同時に教員としてそれぞれの職場に赴任していた」（201p）と記述している。つまり、この答申が述べている「養成」と「採用」の接続は、単なる理念ではなく、現実的な事象であったといえるだろう。

次に、いわゆる「四六答申」と呼ばれる「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」を考えてみる<sup>5</sup>。この答申においては、「教職の専門性」を保証できるような、「養成」「採用」「研修」のシステムが重要であり、教員の「資質能力」とは、必ずしも「採用」段階において備えているというものではなく、教員に採用されて以降の、長期的な研修の中に育まれていくという点<sup>6</sup>が強調されている。「四六答申」には、先の

答申のように、「採用」のシステムが端的には述べられてはいない。だが、「採用」に関する興味深い記述が、「拡充整備」の試算が示されたあとに、以下のように示されている。多少長くなるが、引用したい。

「しかしながら、この試算から予想される他の重要な課題は、教育の量的な膨張と質的な充実を並行的に行おうとする場合の、教員の需給調整をどうするかということである。これまでの教職への就職率が変わらないと仮定した場合の標準新規就職者数に対して、幼稚園、小学校、中学校では、それぞれ、35%程度の増加がなければ試算のような改善措置は実現できないであろう。そのためには、教員養成大学による計画的な養成を充実すると同時に、教員の処遇の改善により教職への人材誘致を強化することが先決である。とくに、高等教育の拡充整備は、「大学院」、「研究院」の拡充が先行しなければ、教員の需給関係から行きづまりを生じるであろう。試算のように、それらを相当大幅に拡充してもなお、教員需要数の40～50%程度は、一般社会の専門的・技術的職業の従事者からの供給に期待しなければならない。このことは、上の1で述べた高等教育に対する需要の増大を考慮してその基本計画を立案する場合、まず、高等教育の伝統的な履修形態以外の方法による教育の機会を拡充するとともに、教員確保の見通しを前提として高等教育の質的水準を維持するよう、その規模の拡大に一定の限度を設けることについて、あるいは、基本構想IIの1と3で述べた標準履修年数や教育方法の改善について、真剣に検討する必要のあることを意味している。」（第2編 4 試算結果から指摘される問題点（3））

この引用部分には、今日につながる「採用」

をめぐる課題が端的に表れているといつてよい。第一に、教員の需給関係が教員の「採用」を左右する現実が示されている。第二に、「養成」と「採用」の乖離を危惧する記述がみられる。第三に、教員数の補充を、「一般社会の専門的・技術的職業の従事者からの供給に期待」せざるをえない現状が示されている。この三点は、現在においても解消されていない「採用」をめぐる課題であり、特に、第三に示した「一般社会の専門的・技術的職業の従事者からの供給」からは、今日における、教員採用試験の「社会人入試」をめぐる諸問題を想起することができる<sup>7</sup>。つまり、すでにこの時期から、教員の「採用」は、「資質能力」を「選考」という理念から行われるのではなく、教員の需給関係、いわば、各自治体の事情によって「選考」が行われる運命が示唆されていたといえるだろう。

陣内（2005）は、「四六答申」以後、この答申の提言にそって教育行政が進められていく様を、東京都を事例として整理している。ここで注意しておきたいのは、陣内の以下のような記述である。「その後昭和56年11月に、自民党文教部会教員問題小委員会が「教員の資質向上に関する提言」を、翌57年1月には、都道府県教育長協議会が「教員採用のあり方」、および「教職員研修のあり方」についての意見書を取りまとめた。こうした動きに対応して、文部省は57年5月31日付けで、都道府県・指定都市教育委員会宛に、「教員の採用および研修について」の初中局長通知を送付した」（209p）。この記述から看取できるのは、「四六答申」の提言に従って、地方自治体の教育行政が進められていくという面があったとしても、昭和50年代後半には、地方自治体の動向が、国の方針を決定していくと

いう、従来とは逆向きの教育改革の構図が生まれていたという点である。陣内はこの事実を特に「研修」を軸に述べているのであるが、この時期すでに、「採用」においても同様の事実があったことが示唆されている。つまり、教員が、各自治体の教員の需給関係によって「選考」される状況とともに、例えば、2008年度に発覚した大分県のように、教員採用をめぐる不正事件の温床となりやすい、教育委員会を軸とした地方分権の基盤が、固められ始めたのもこの時期であると、言えそうである。

以後、1987（昭和62）年から1999（平成11）年の教育職員養成審議会答申<sup>8</sup>で提起されている「採用」の改革案もまた、地方自治体の教員の需給関係から述べられていることには変わりはない。ただし、先にも述べたように、すでにこの時期、「採用」においては、地方分権が機能しており、国が示す答申の「理念」は、地方自治体の教員採用試験をめぐる改革を理由付けしているような印象を与える。例えば、以下のような記述がある。

「教員の採用については、これまで教員として有すべき知識・技能を判断するための学力試験、及び、人物を判断するための面接試験等を中心とした採用試験の実施により、各任命権者がそれぞれ工夫を凝らして、教員として適格性のある者の採用に努めてきたところであり、特に、近年、教員採用者数が減少する中で、採用の段階で教員にふさわしい優れた人材を確保するため、採用選考の在り方を人物評価重視の方向に改善し、一定の成果をあげてきている。」（教養審第三次答申 Ⅲ 採用の改善 1. 採用の現状（2））

ここでは、「四六答申」が示したような、教員の補充のために、必要に迫られて「社会人」

を教員に「選考」するという「事実」が記述されているのではなく、各自治体が、「工夫を凝らした」結果、試験内容が「人物評価重視」にシフトしたこと、そのシフトが、結果として、「すぐれた人材を確保すること」に「成果」をあげることになったというストーリーが記述されている。ここで、「ストーリー」という言葉を使用したのは、「人物評価重視」の試験によって、成果をあげられたという因果関係は、証明することが不可能であると考えからだ<sup>9</sup>。つまり、各自治体の教員の補充のために行ってきた、試験制度の緩和によって、「教員を充足」することができたという事実は述べられても、採用された「教員」に「適格性」があったということは、説得性に欠け、この因果関係を、「採用」の方針として語り続けるには、論理的に無理があるように思われる。しかし、「人物評価重視」の試験方針は、これ以後、国が一定の評価を与えたことで、さらに重視されていくことになる。

また、この答申は、採用の改善の「具体的方策」として、「採用選考の多様化」「採用選考の内容・基準の公表」「良質な学力試験問題の研究開発」「条件付使用制度等の運用の改善」「障害者の受験に対する配慮」「中・長期的な採用計画の策定」を改善策として掲げているのだが、ここに示された「改善策」は、各自治体にその運用が任せられたままになっており、先に述べたように、「採用試験の選考の基準」は公表されず、「良質な試験問題の研究開発」も、行われているとはいいがたい現状がある。つまり、答申から10年たった現在もこの答申の「改善案」は、純粋に「案」のままである。

2002（平成14）年の中央教育審議会答申「今後の教員免許制度の在り方について」におい

ても、大きくは、教養審の第三次答申とその方向性に変化はない。例えば、「採用」について、以下のような記述がある。

「近年、採用の段階で教員にふさわしい優れた人材を確保するため、各都道府県教育委員会等で人物評価重視の方向で採用選考の改善が進んでいる。より適格性を有する教員を確保するため、教員採用に際しては、教育職員養成審議会第3次答申で提言されており、学力試験については一定の水準に達しているかどうかを評価するために活用することにとどめ、面接試験を重視したり、様々な社会体験、ボランティア経験や教育実習以外の学校現場体験を評価するなど、各都道府県教育委員会等において選考方法をより一層工夫することにより、教員志望者の人物を重視する方向で選考方法の一層の改善を推進することが必要である。」（4. 教員の資質向上に向けての提案（1）-③ 人物重視の教員採用の一層の推進）

この記述から考える「人物評価重視」の意味を確認しておきたい。先に説明してきたように、社会人の教員への登用は、教員の需給関係から、必要に迫られて行われているものであるという事実があったとしても、本答申の「Ⅲ 特別免許状の活用促進」の中でも述べているように、新卒者にはない「人生」の「経験」といったものが、教職に資するものであるという見解を、完全には否定することはできない<sup>10</sup>。だが、ここで述べられているのは、新卒者（大学生）の「経験」の重視である。すなわち、大学四年間で、「社会体験」「ボランティア経験」「実習以外の現場体験」を「経験」した学生が「人物評価重視」の採用試験で評価されるという道筋である。改めて言うまでもなく、「養成」を担う大学に、この種の

社会体験を目指すようなカリキュラム編成を期待するのは非常に困難である。また、大学とは、そもそもそのような「経験主義」の教授を目指しているのではない。各自治体も、この事実を承知であるがゆえに、近年、「教師塾」といった制度を設け、「養成」を自ら担っているともいえる<sup>11</sup>。答申の言葉通り「学力試験については一定の水準に達しているかどうかを評価するために活用することにとどめ」ということが実際に行われるのならば、教職を目指す大学生の4年間は、「体験」のために費やされる期間とならざるを得ない。これは、大学の「専門学校化」を促し、大学の教員養成の理念とは、乖離する方向に事態が進む可能性を示唆している<sup>12</sup>。

では、ここで、これまで述べてきた史的動向を整理したい。1、現在の教員の「採用」は、「採用試験制度の改善策」を国が示したとしても、地方分権の名のもとに、その改善策は放置される事態が続いている。2、「採用」に関する国の改善策の「理念」とは、すでに地方自治体で行われている教員確保のための採用制度を、「人物評価重視」という言葉によって意味づけしている「理念」である。3、「採用」を改革できないかわりに、「養成」の改革が行われ、「養成」が「採用」の現状に合わせるという構図が、実証的なデータの裏づけのないままに成立している。

## 7 「養成」と「採用」における教育実習の役割

ここまで史的動向を振り返ってみると、現在の「人物評価重視」の選考方針は、客観的データから導かれたのではなく、各地方自治体の選考方法への後付けとして作られた感が否めなかった。また、「人物評価重視」の「採

用」方針は、常に評価の曖昧さを露呈し、教員採用試験の不正を招く結果に繋がりがねないと考える。とくに、新卒者の「採用」について考えるならば、「人物評価重視」を「4年間の経験の蓄積」として考えた所で、非常に限定された「経験」しかできず、それを教員の「適格性」と呼ぶには十分ではないと考える。また、「四六答申」が述べていたように、教員の高度な専門性とは、「養成」「採用」「研修」のプロセスの中で育まれていくのであり、「教育実習」において、実習校から求められている「資質能力」があるからといって、教員の専門性が保証されるわけではないともいえる。同じく「養成」を担う主体として、実習校と大学の連携は求められてしかるべきであるが、ここまで述べてきた点を考慮すると、実習校が実習生に求めている「資質能力」と、現在の「採用」の動向とは、あまり整合性がないようにも思える。また、「採用」が「人物評価重視」を標榜しながらも、教員の需給関係が「選考」を左右する場合、教員に「選考」された合格者が、その時点において、教員にふさわしい人物であったといえる根拠にはならない。日本の公教育の水準を考えた場合、現在の教員の資質能力の高さを評価することは出来ると思う。しかしそれは、「人物評価重視」の「採用」が機能しているというよりも、「四六答申」が示していたように、「養成」「採用」「研修」の中で、高度な教師の専門性が育まれるため、と考えた方が妥当であるように思われる。とすれば、「教育実習」であまりにも「人物重視」を強調した場合、そもそも成長の過渡期にある、「未熟」な大学生にとっては、彼らのほのかな夢を壊すような作用が生まれるとも限らない。

ここで、自ら教育実習生を育てる教育者と

しては、実習生に対してしかるべき言動を指導しつつも、「人物評価重視」という曖昧な基準から解放された「養成」を検討するべきだと考えている。さらにその「養成」の中で行われる教育実習の役割もえた、「人物評価重視」に偏らず、大学教育の成果を実習校と共有しながら実施されるものになることが理想であると考えている。本論は、その必要性の根拠を述べるに留まり、その具体的方策を述べるまでにはいたらなかった。稿を変えて追究したいと考えている。

\* 本論は、埼玉学園大学助成共同研究「教育実習における事前事後指導のあり方」（金指初恵教授・坂田知子准教授・志村聡子准教授との共同研究）における成果のひとつである。

## 注釈

- 1 教師塾の例だけではなく、「免許更新制」（研修）についても、主体の不明確さがある。これまで研修は、各自治体の教育委員会が主体となって行われていたが、免許更新講習を行うのは大学であり、そのカリキュラムの枠組みは、国によってあらかじめ決定されているからだ。
- 2 現在、実習校でのハラスメントが問題化しつつある。この問題を考える際、「お願い」という大学のスタンスが、実習を行う学生に、弱者的な役割を付与してしまう可能性が考えられる。この点については、本論では触れてはいないが、稿を変えて、言及したいと考えている。
- 3 例えば筆者が分析した調査結果(2008)では、「学校の先生」になりたいと考える小学生の率は、時系列的に比較しても非常に高い傾向を示している。
- 4 榊原もまた近年の「人物評価を重視する」採用試験が、「『教育の専門家』としての教員像を崩す側面をもつ」。「『特技』や『経験』は多くの対象をもちうる点で、あまりにも漠然としている。これでは、けん玉や三味線といった『一芸大学入試』と同じだろう。教育行為が基本的に多様でありうる点は認められるが、そのことと学校という公教育機関で職務につく教員を求めることは区別されるべきだろう」（171頁）と、述べている。
- 5 この答申以前にも、昭和37年、昭和40年、昭和41年には、教育職員養成審議会が、答申の示した改善方策を法制化すべく建議を行っているが、審議未了で廃案となっている。
- 6 この自明ともいえる「資質能力」の捉え方が、現在は崩れていると思われる。理由については後に述べる。
- 7 現在、「社会人入試」によって、教員になる教員採用試験合格者は、「大学（養成段階）の新卒者」を跋扈するほどの数値を示している。この現実、大学での「養成」が「採用」と非連続であることの証左ともいえる。
- 8 ここに挙げている答申とは、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策に」1987年12月「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再教育の推進－」1997年7月「養成と採用・研修との連携の円滑化について」1999年12月を指している。
- 9 筆者は、日本の公教育の水準から考えるのならば、現在の教員を敢えて問題視する必要性を考えてはいない。しかし、「免許更新制」をはじめとする、現在の国の教育改革（教員改革）を考えるならば、国は現在の教員の水準に満足できていないのだと仮定することができるのではないだろうか。にもかかわらず、ここで「教員としての適格性のある者の採用」が「成果」をあげているという文言が使用されていることに違和感を感じる。そのため敢えて「ストーリー」との言葉を用いた。
- 10 ただし、その「経験」が具体的に、児童生徒のどのような指導の場面に生かされるのかは、疑問ではある。「経験」と「指導」の因果関係は、ドラマや小説では描ききることができたとしても、現実の教育現場では証明できるものではない。
- 11 近年「総合演習」や「教職実践演習」などの科目が大学に新設されているのだが、この演習で、

## 「養成」「採用」のプロセスにおける教育実習の役割

「採用」で評価される大学生の「経験」が培われるのかは疑問である。

- 12 言うまでもなく、この「養成」もまた、各自治体の教員確保のための制度である。だが、ここでカリキュラムの問題として、「養成」をとらえるならば、明らかに大学教育の「理論」的な教授よりも「体験」「実践」が重んじられ、それが現場で活かされるといった意味づけが行われている。

### 文献

- 柴田義松・木内剛『教育実習ハンドブック』2004年  
学文社
- 白井慎・寺崎昌男・黒澤英典・別府昭郎編『教育実習57の質問』2006（1996）年 学文社
- 陣内靖彦『東京師範学校生活史研究』2005年 東京学芸大学出版会
- 東京学芸大学教員就職推進プロジェクト『教員の資質向上のための方策の研究と少子化に対応する教員養成のあり方についての調査・研究』報告書 1996年
- 富江英俊・川島眞「5単位教育実習における諸問題～会員大学へのアンケート調査の分析より」『教師教育研究第21号』2008年 全国私立大学教職課程研究連絡協議会
- 富江英俊・川島眞「教育実習の諸問題～実習生受け入れ校アンケートから～」2009年 全国私立大学教職課程研究連絡協議会研究大会要旨
- 日本教師教育学会編『講座教師教育学Ⅱ 教師をめざす』2002年 学文社
- 野村新『大学づくりと教員養成教育』2007年 一莖書房
- 藤本典裕「第2章 採用試験」『現代教職論』（土屋基規編）2006年 学文社
- 米山弘編『教師論』2001年 玉川大学出版部
- 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/>